

## نقش میانجی تاب‌آوری تحصیلی در رابطه بین جهت‌گیری هدف و یادگیری خودراهبر با یادگیری الکترونیکی در دانشجویان

### The mediating role of academic resilience in the relationship between goal orientation and self-directed learning with E-learning in students

Sara Maleki Aghjekandi

Department of Educational Psychology, CT.C.,  
Islamic Azad University, Tehran, Iran.

Mojgan Sepahmansour \*

Department of Educational Psychology, CT.C.,  
Islamic Azad University, Tehran, Iran.  
[0041304365@iaui.ac.ir](mailto:0041304365@iaui.ac.ir)

Masoud Karimloo

Department of Epidemiology and Biostatistics,  
TeMS.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran.

سارا مالکی افجه‌کندی

گروه روانشناسی تربیتی، واحد تهران مرکز، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

مژگان سپاه‌منصور (نویسنده مسئول)

گروه روانشناسی تربیتی، واحد تهران مرکز، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

مسعود کریم‌لو

گروه اپیدمیولوژی و آمار زیستی، واحد علوم پزشکی تهران، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

## Abstract

The purpose of the present study was to determine the relationships between goal-directed orientation, self-directed learning, and attitude towards e-learning, with the mediating role of academic resilience in students. The method of this study was descriptive-correlational structural equation modeling. The statistical population of this study consisted of all students in Islamic Azad University Centre Tehran Branch in 2024-2025. 250 people were surveyed using the convenience sampling method and responded to the Academic Resilience Inventory (ARI; Samuels, 2004), Self-Directed Learning Scale (SDLS; Fisher et al., 2013), Goal Orientation Scale (AGQ; Elliott and McGregor, 2001), and Attitudes to E-Learning Scale (AES; Habibi and Khodayari, 2015). The data were analyzed using the structural equation modeling method. The results showed that the proposed model was suitable. Goal-directed orientation and self-directed learning had a direct and significant relation to attitude towards e-learning. Also, relation resilience academic and attitude towards e-learning was significant ( $P < 0.001$ ). The results of the bootstrap test showed that resilience academic play a mediating role in the relationship between goal-directed orientation, self-directed learning, and attitude towards e-learning ( $P < 0.01$ ). Accordingly, it can be concluded that goal-directed orientation and self-directed learning are directly and indirectly affected by learning resilience affects attitude towards e-learning.

**Keywords:** Goal Orientation, Self-Directed Learning, Academic Resilience, E-learning, Students.

## چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین رابطه بین جهت‌گیری هدفمند، یادگیری خودراهبر و نگرش به یادگیری الکترونیکی با نقش میانجی تاب‌آوری تحصیلی در دانشجویان بود. روش پژوهش حاضر توصیفی-همبستگی از نوع مدلیابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش متشکل از دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز در سال ۱۴۰۴-۱۴۰۳ بود. ۲۵۰ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس مورد بررسی قرار گرفتند و به سیاهه تاب‌آوری تحصیلی (ARI؛ سامولز، ۲۰۰۴)، مقیاس یادگیری خودراهبر (SDLS؛ فیشر و همکاران، ۲۰۱۳)، پرسشنامه جهت‌گیری هدف (AGQ؛ الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱) و مقیاس نگرش به یادگیری الکترونیکی (AES؛ حبیبی و خدایاری، ۱۳۹۴) پاسخ دادند. داده‌ها به روش مدلیابی معادلات ساختاری مورد تحلیل قرار گرفتند. نتایج نشان داد که مدل پیشنهادی از برازش برخوردار است. یادگیری خودراهبر و جهت‌گیری هدفمند رابطه مستقیم و معناداری با نگرش به یادگیری الکترونیکی داشتند. رابطه تاب‌آوری تحصیلی نیز با نگرش یادگیری الکترونیکی معنادار بود ( $P < 0.001$ ). همچنین نتایج آزمون بوت استرپ حاکی از این بود که تاب‌آوری تحصیلی در ارتباط بین یادگیری خودراهبر و جهت‌گیری هدفمند با نگرش به یادگیری الکترونیکی نقش میانجی معنادار داشت ( $P < 0.01$ ). با توجه به این یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت که جهت‌گیری هدفمند و یادگیری خودراهبر با میانجی‌گری تاب‌آوری تحصیلی بر نگرش دانشجویان به یادگیری الکترونیکی اثر داشت.

**واژه‌های کلیدی:** جهت‌گیری هدف، یادگیری خودراهبر، تاب‌آوری، یادگیری الکترونیکی، دانشجویان.

## مقدمه

آموزش و یادگیری یکی از مهم‌ترین عوامل موفقیت تحصیلی و شغلی در آینده افراد است (سانداخ<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۳). به گونه‌ای که آموزش و مناسب زمینه را برای تربیت و پرورش افراد متخصص و کارآمد در آینده فراهم می‌کند (سوارز-آلوارز<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۲۲). نسبت به دهه‌های گذشته امروزه پیشرفت‌های گسترده‌ای در حیطه فناوری شکل گرفته است که این پیشرفت‌ها با تاثیرگذاری بر ابعاد گوناگون دیگر علوم همراه بوده است (سوارز-آلوارز و همکاران، ۲۰۲۲). یکی از مهم‌ترین زمینه‌ها که امروزه تحت تاثیر این پیشرفت‌ها دچار تغییراتی در کیفیت و نحوه ارائه خدمات آن شده است مربوط به آموزش است به گونه‌ای که بسیاری از دانشگاه‌ها آموزش را به شکل الکترونیکی به دانشجویان ارائه می‌دهند (ال‌اتر<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۲۴). یادگیری الکترونیکی فرایندی است که براساس فناوری رایانه‌ای، چندرسانه‌ای و پردازشگرها شکل می‌گیرد (سوارز-آلوارز و همکاران، ۲۰۲۲). با این وجود میزان یادگیری در چنین موقعیت‌هایی جدا از کیفیت تجهیزات آموزشی تا حد زیادی به نگرش و دیدگاه یادگیرندگان به این نوع یادگیری وابسته است. نتایج برخی یافته‌ها نشان داده ارائه موفقیت‌آمیز یادگیری الکترونیکی جدا از فناوری پیشرفته به دیدگاه یادگیرندگان نسبت به این نوع یادگیری که متفاوت از یادگیری حضوری است، بستگی دارد (جونیان و اسرپارائراسومی<sup>۴</sup>، ۲۰۲۴). سانداخ و همکاران (۲۰۲۳) در پژوهش خود به این یافته رسیدند که نگرش مثبت دانشجویان به یادگیری الکترونیکی با بهبود یادگیری و موفقیت یادگیری الکترونیکی همراه است. علی‌رغم این‌که بخش عمده‌ای از یادگیری در کشورهای در حال توسعه در محیط‌های دانشگاهی از طریق یادگیری الکترونیکی انجام می‌گیرد اما میزان استفاده از این روش در این کشورها آن گونه که باید هدفمند و موفق نبوده است (جی<sup>۵</sup>، ۲۰۲۵). برخی پژوهشگران دلیل این ناکامی را در این می‌دانند که هنوز یادگیری در بسیاری از سیستم‌های آموزشی همچنان آموزگار محور است اما یادگیری الکترونیکی تا حد قابل توجهی یادگیرنده محور است (سانداخ و همکاران، ۲۰۲۳).

در واقع در یادگیری الکترونیکی مسئولیت یادگیری در بسیاری شرایط بر عهده خود یادگیرنده است که از آن به عنوان یادگیری خودراهبر یاد می‌شود (لی و چانگ<sup>۶</sup>، ۲۰۲۵). یادگیری خودراهبر اساساً متکی بر توانایی‌های یادگیرنده است و معمولاً منجر به این می‌شود که دانشجو یا یادگیرنده به شکل مستقل و جدا از سیستم آموزشی به یادگیری ادامه دهد و کنترل بیش‌تری بر کیفیت یادگیری داشته باشد (ال-عدوان<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۲۲). از این‌رو یادگیری خودراهبر نقش مهم و تعیین کننده‌ای در بهبود نگرش به یادگیری الکترونیکی دارد (جونیان و اسرپارائراسومی، ۲۰۲۴؛ وانگ<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۲۴). اساساً در یادگیری خودراهبر افراد با اتکا به خلاقیت خود نیازمندی‌های اطلاعاتی خود را تشخیص و روش مناسب برای دستیابی به این اطلاعات را بررسی و مورد ارزیابی قرار می‌دهند و در نتیجه راه حل مناسب را انتخاب می‌کنند (سانوا<sup>۹</sup> و همکاران، ۲۰۲۲). بانکار<sup>۱۰</sup> (۲۰۲۱) در پژوهش خود نشان داد دانشجویانی که احساس می‌کنند توانایی مدیریت یادگیری خود را دارند، معمولاً در محیط‌های یادگیری آنلاین بهتر عمل می‌کنند و از فرصت‌های یادگیری به نحو احسن استفاده می‌کنند. از این‌رو دانشجویان در شرایط یادگیری خودراهبر باید بتوانند به شکل منسجم و هدفمندی در راستای اهداف یادگیری جهت‌گیری مناسبی از نظر هدف را اتخاذ کنند (هافمن<sup>۱۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۴).

جهت‌گیری هدف عبارت است از شیوه برخورد فرد با یک تکلیف یادگیری است (هافمن و همکاران، ۲۰۱۴). جهت‌گیری هدف نشان دهنده الگوی منسجمی از باورها، اسنادها و هیجانات فرد است که موجب می‌شود فرد به طریق گوناگونی به موقعیت گرایش پیدا کند، در آن حیطه فعالیت و درنهایت پاسخی مناسب ارائه دهد (لیو<sup>۱۲</sup> و همکاران، ۲۰۲۳). یافته‌های آلت<sup>۱۳</sup> و همکاران (۲۰۲۳) و یو<sup>۱۴</sup> همکاران (۲۰۲۴) نشان داد که جهت‌گیری هدف نقش معناداری در شکل‌گیری ارتباط بین باورهای دانشجویان در زمینه موفقیت تحصیلی و تداوم

1 Sondakh

1 Suárez-Álvarez

3 Elattar

4 JUNYAN &amp; Sriarunasmee

5 Ge

6 Lee &amp; Chang

7 Al-Adwan

8 Wang

9 Sanova

10 Bankar

11 Hoffman

12 Liu

13 Alt

14 Yoo

در زمینه اجرای تکالیف مرتبط با یادگیری دارد (آلت و همکاران، ۲۰۲۳؛ یو<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۴). همچنین نتایج پژوهش بیک و چو<sup>۲</sup> (۲۰۲۴) نشان داد که جهت گیری هدف با دیدگاه مثبت نسبت به یادگیری الکترونیکی همراه است و بهتر چالش های یادگیری الکترونیکی را حل می کنند (بیک و چو<sup>۳</sup>، ۲۰۲۴). از طرف دیگر هم جهت گیری هدف و هم یادگیری خودراهبر با نوعی تاب آوری در برابر چالش های تحصیلی همراه است به گونه ای که این افراد اساساً بهتر می توانند مشکلات تحصیلی و یادگیری را حل و فصل کنند (لیو و همکاران، ۲۰۲۳).

تاب آوری به عنوان ظرفیت انسان برای فائق آمدن یا سازگاری با موقعیتهای دشوار زندگی تعریف می شود (آگاسیستی و لونگوباردی<sup>۴</sup>، ۲۰۱۷). دانشجویان با تاب آوری بالا معمولاً زودتر با شرایط یادگیری سازگار می شوند و کمتر رفتارهای اجتنابی و تکانشی از خود در برابر یادگیری بروز می دهند. محیط های جدید برای این افراد نه به عنوان یک تهدید بلکه به عنوان یک چالش و فرصتی جدید برای دستیابی به منابع اطلاعاتی نو تلقی می شود (شنگیاو<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۲۴). براساس دیدگاه مدل های مرتبط با یادگیری الکترونیکی اساساً این نوع یادگیری با چالش های گوناگونی همراه است که غلبه بر این چالش ها نیازمند تاب آوری مطلوبی است (سوارز-آلوارز و همکاران، ۲۰۲۲). به گونه ای که دانشجویان با تاب آوری بالا علی رغم شرایط دشواری که در زمینه یادگیری الکترونیکی به وجود می آید، تسلط بیشتری بر مطالب آموزشی پیدا می کنند و موفقیت تحصیلی این افراد بیش از افراد با تاب آوری تحصیلی پایین است (سانداخ و همکاران، ۲۰۲۳). از این رو داشتن تاب آوری تحصیلی سازگارانۀ یکی از مهم ترین عوامل مرتبط با یادگیری الکترونیکی بهینه است. همچنین از آن جایی که جهت گیری هدفمند و یادگیری خودراهبر با انگیزه درونی همراه است افراد معمولاً در برابر مشکلات و چالش های یادگیری تاب آوری بیشتری از خود بروز می دهند که این تاب آوری با بهبود کیفیت یادگیری نیز همراه است (شنگیاو و همکاران، ۲۰۲۴). بنابراین این گونه می توان فرض کرد که تاب آوری در رابطه بین یادگیری الکترونیکی، جهت گیری هدف و یادگیری خودراهبر نقش میانجی دارد.

یافته های این پژوهش می تواند در یکپارچه سازی مداخلات متمرکز بر جهت گیری هدف، دیدگاه های مرتبط با یادگیری خودراهبر (آلت و همکاران، ۲۰۲۳) و تاب آوری (وانگ و پترسون<sup>۶</sup>، ۲۰۲۵) مفید باشد و به بهبود و افزایش نگرش یادگیری الکترونیکی کمک کند. همچنین، از آن جایی که امروزه بخش عمده ای از یادگیری از طریق منابع مرتبط با فناوری به دست می آید و طبق دیدگاه الاتر و همکاران (۲۰۲۴) نگرش افراد نسبت به یادگیری الکترونیکی تحت تاثیر عوامل روانشناختی گوناگونی است و برای بهبود این نگرش توجه به این سازه ها از اهمیت کاربردی بالایی برخوردار است. از این رو هدف پژوهش حاضر تعیین رابطه بین جهت گیری هدفمند، یادگیری خودراهبر و نگرش به یادگیری الکترونیکی با نقش میانجی تاب آوری تحصیلی در دانشجویان بود.

## روش

پژوهش حاضر توصیفی-همبستگی از نوع مدلیابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش شامل دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز در سال ۱۴۰۴-۱۴۰۳ بود. روش نمونه گیری در این پژوهش به صورت در دسترس بود و شامل دانشجویان دانشگاه تهران مرکز بودند. حداقل حجم نمونه برای مدلیابی معادلات ساختاری شامل ۲۰۰ نفر می شود (کلاین<sup>۷</sup>، ۲۰۲۳). با در نظر گرفتن احتمال ریزش شرکت کنندۀها حجم نمونه به ۲۵۹ نفر افزایش یافت. اما به دلیل تکمیل ناقص پرسشنامه ها ۹ نفر از تحلیل کنار گذاشته شدند و تعداد حجم نمونه به ۲۵۰ نفر کاهش یافت. شرکت کنندگان به شکل مداد-کاغذی پرسشنامه ها را تکمیل کردند. معیارهای ورود برای این پژوهش شامل دانشجو بودن، سن بالای ۱۸ سال، تمایل و تکمیل فرم رضایت آگاهانه، علاقمندی برای شرکت در پژوهش، عدم سوء مصرف مواد، عدم دریافت مداخله روان درمانی در طی شش ماه اخیر، عدم سابقه اختلالات روان پزشکی و مصرف داروهای روان پزشکی براساس منابع خودگزارشی شرکت کنندۀها در سوالات مربوط به ویژگی های جمعیت شناختی بود. معیارهای خروج شامل تکمیل ناقص پرسشنامه بود. از جمله ملاحظات اخلاقی در این پژوهش شامل محرمانه بودن اطلاعات شرکت کنندگان، اختیاری بودن برای شرکت در

1 Yoo

11 Beik & Cho

11 Beik & Cho

4 Agasisti & Longobardi

5 Shengyao

6 Wang & Patterson

7 Kline

پژوهش و تکمیل فرم رضایت آگاهانه بود. پیش از شرکت در پژوهش و تکمیل پرسشنامه اطلاعات لازم در طرح پژوهش به آن‌ها داده شد. پس از پایان پژوهش با حفظ محرمانگی و اطلاعات شخصی، شرکت‌کنندگان از نتایج پژوهش آگاه شدند. همچنین به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که اطلاعات خارج از چارچوب مطالعه اخذ نخواهد شد. داده‌ها با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری و با روش بوت استرپ در نرم‌افزارهای SPSS نسخه ۲۵ و Amos نسخه ۲۴ تحلیل شد.

### ابزار سنجش

**سیاهه تاب‌آوری تحصیلی<sup>۱</sup> (ARI):** این سیاهه توسط ساموئلز<sup>۲</sup> (۲۰۰۴) طراحی شده است که شامل ۲۹ گویه و دارای سه عامل با عنوان عامل مهارت ارتباطی، آینده محوری و مسئله محوری است. هر سوال در یک مقیاس پنج درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) درجه بندی می‌شود. کم‌ترین نمره در این پرسشنامه ۲۹ و بیش‌ترین ۱۴۵ است. نمرات بالاتر نشان دهنده تاب‌آوری بیش‌تر است. میزان پایایی این سیاهه به روش آلفای کرونباخ و روایی همگرایی آن با پرسشنامه پیشرفت تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۸۹ و ۰/۴۱ گزارش شده است (ساموئلز، ۲۰۰۴). این سیاهه در ایران توسط سلطانی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۳) اعتباریابی شده و میزان پایایی سیاهه به روش آلفای کرونباخ برای نمره کل، مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده و مسئله‌محور و مثبت‌نگری به ترتیب برابر با ۰/۷۹، ۰/۷۵ و ۰/۷۸ به دست آمده است. همچنین میزان روایی همگرایی آن با پرسشنامه بهزیستی ذهنی برای نمره کل، مهارت ارتباطی، آینده محوری و مسئله محوری به ترتیب برابر با ۰/۴۷، ۰/۳۵، ۰/۴۱ و ۰/۳۸ به دست آمده است (سلطانی‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۳). میزان آلفای کرونباخ برای نمره کل، مهارت ارتباطی، آینده محوری و مسئله محوری در پژوهش حاضر به ترتیب برابر با ۰/۷۹، ۰/۷۴، ۰/۷۶ و ۰/۸۰ به دست آمد.

**پرسشنامه جهت‌گیری هدف<sup>۳</sup> (AGQ):** این پرسشنامه توسط الیوت و مک‌گریگور<sup>۴</sup> (۲۰۰۱) تدوین شده است. این پرسشنامه دارای ۱۲ گویه و شامل ۴ مولفه (تسلط‌گرایی، تسلط اجتنابی، عمل‌گرایی و عمل اجتنابی) است و با یک مقیاس لیکرت هفت درجه‌ای از کاملاً نادرست درست (۱) تا کاملاً درست (۷) هدف پیشرفت را می‌سنجد. هر خرده مقیاس شامل سه ماده است. نمره کل هر خرده مقیاس از طریق جمع کردن ماده‌ها به دست می‌آید که بین ۳ تا ۲۱ متغیر است. کم‌ترین نمره کل در این پرسشنامه ۱۲ و بیش‌ترین ۸۴ است. نمره بالاتر نشان دهنده جهت‌گیری هدفمند مناسب‌تر و دقیق‌تر است. پایایی این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس، تسلط‌گرایی، تسلط اجتنابی، عمل‌گرایی و عمل اجتنابی به ترتیب برابر با ۰/۷۴، ۰/۷۱، ۰/۸۱ و ۰/۷۹ به دست آمده است. میزان روایی همگرایی آن با پرسشنامه پیشرفت تحصیلی برای کل مقیاس، تسلط‌گرایی، تسلط اجتنابی، عمل‌گرایی و عمل اجتنابی به ترتیب برابر با ۰/۵۱، ۰/۴۲، ۰/۵۰، ۰/۳۹ و ۰/۴۴ گزارش شده است (الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱). این پرسشنامه در ایران توسط ربانی و یوسفی (۱۳۹۸) اعتباریابی شده است. پایایی آن به روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس، تسلط‌گرایی، تسلط اجتنابی، عمل‌گرایی و عمل اجتنابی به ترتیب برابر با ۰/۷۵، ۰/۸۲، ۰/۷۶، ۰/۷۴ و ۰/۷۸ گزارش شده است و روایی همگرایی آن با پرسشنامه نگرش تحصیلی برای کل مقیاس، اهداف تسلط‌گرایی، تسلط اجتنابی، عمل‌گرایی و عمل اجتنابی به ترتیب برابر با ۰/۳۵، ۰/۴۲، ۰/۴۰ و ۰/۴۰ به دست آمده است (ربانی و یوسفی، ۱۳۹۸). میزان آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر برای کل مقیاس، اهداف تسلط‌گرایی، تسلط اجتنابی، عمل‌گرایی و عمل اجتنابی به ترتیب برابر با ۰/۸۲، ۰/۷۹، ۰/۷۲ و ۰/۷۵ به دست آمد.

**مقیاس یادگیری خودراهبر<sup>۵</sup> (SDLS):** برای سنجش یادگیری خودراهبر از مقیاس فیشر<sup>۶</sup> و همکاران (۲۰۱۳) استفاده شد. این ابزار دارای ۴۱ گویه است و بر اساس مقیاس پنج درجه ای لیکرت: کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) نمره گذاری می‌شود. ابزار مذکور شامل سه زیر مقیاس خود مدیریتی، خودکنترلی و انگیزش است. کم‌ترین نمره در این پرسشنامه ۴۱ و بیش‌ترین ۲۰۴ است که نمرات بالاتر نشان دهنده یادگیری خودراهبر بیش‌تر است. پایایی این مقیاس به روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس، خود مدیریتی، خودکنترلی و انگیزش به ترتیب برابر با ۰/۸۱، ۰/۷۵، ۰/۷۹ و ۰/۸۱ به دست آمده است. روایی همگرایی آن با پرسشنامه انگیزش تحصیلی برای کل مقیاس، خود مدیریتی، خودکنترلی و انگیزش به ترتیب برابر با ۰/۳۹، ۰/۴۴، ۰/۴۱ و ۰/۳۵ به دست آمده است (فیشر و همکاران، ۲۰۱۳). در ایران قاسمی و همکاران (۱۳۹۱) پایایی این مقیاس به روش آلفای کرونباخ را برای کل مقیاس، خود مدیریتی، خودکنترلی و انگیزش

1 Academic Resilience Inventory

2 Samuels & Woo

3 Achievement Goal Orientation

4 Elliot & McGregor

5 Self-Directed Learning Scale

6 Fisher

به ترتیب برابر با ۰/۷۶، ۰/۸۱، ۰/۷۲ و ۰/۷۶ به دست آمده است. روایی همگرای آن با پرسشنامه انگیزش تحصیلی نیز برای کل مقیاس، خود مدیریتی، خود کنترلی و انگیزش به ترتیب برابر با ۰/۳۷، ۰/۴۱، ۰/۳۵ و ۰/۴۲ به دست آمده است (قاسمی و همکاران، ۱۳۹۱). در پژوهش حاضر میزان آلفای کرونباخ برای کل مقیاس، خود مدیریتی، خود کنترلی و انگیزش به ترتیب برابر با ۰/۸۲، ۰/۷۹، ۰/۷۶ و ۰/۷۹ به دست آمد.

**مقیاس نگرش به یادگیری الکترونیکی<sup>۱</sup> (AES):** این مقیاس توسط حبیبی و خدایاری شوطی (۱۳۹۴) و به قصد تمرکز بر عواملی که نگرش یادگیرندگان به یادگیری الکترونیکی را تحت تأثیر قرار می دهند، ساخته و اعتباریابی شده است. مقیاس نگرش به یادگیری الکترونیکی دارای ۱۵ سؤال و سه خرده مقیاس درک فواید، سهولت کاربرد و نگرش نسبت به استفاده است و سهم هر خرده مقیاس ۵ سؤال است و از طریق طیف لیکرت ۵ نمره ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) نمره گذاری می شود. کمترین نمره در این پرسشنامه ۱۵ و بیشترین ۷۵ است که نمرات بالاتر نشان دهنده نگرش مثبت تر به یادگیری الکترونیکی است. میزان پایایی این مقیاس به روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس، درک فواید، سهولت کاربرد و نگرش نسبت به استفاده به ترتیب برابر با ۰/۷۳ و ۰/۷۷، ۰/۷۲، ۰/۸۴ و ۰/۷۳ به دست آمد. روایی همگرای آن با پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی برای مقیاس کل، درک فواید، درک کاربرد و نگرش نسبت به استفاده به ترتیب برابر با ۰/۴۵، ۰/۳۴، ۰/۴۱ و ۰/۳۶ به دست آمده است (حبیبی و خدایاری شوطی، ۱۳۹۴). در پژوهش حاضر میزان آلفای کرونباخ برای مقیاس کل، درک فواید، درک کاربرد و نگرش نسبت به استفاده به ترتیب برابر با ۰/۷۵، ۰/۸۱، ۰/۷۲ و ۰/۸۰ به دست آمد.

## یافته ها

نمونه شامل ۲۵۰ نفر بود. میانگین سنی و انحراف معیار شرکت کنندگان برابر با ۲۲/۰۳±۳/۷ سال بود. از این تعداد ۱۸۳ کارشناسی (۰/۷۳) و ۶۷ نفر کارشناسی ارشد (۰/۲۷) بودند. از نظر تاهل ۱۰۹ نفر متاهل (۰/۴۴) و ۱۴۱ نفر مجرد (۰/۵۶) بودند. از نظر جنسیت ۱۹۱ نفر آن ها زن (۰/۷۶) و ۵۹ نفر مرد (۰/۲۳) بودند. همچنین همبستگی و ویژگی های توصیفی متغیرهای پژوهش در جدول ۱ گزارش شده است.

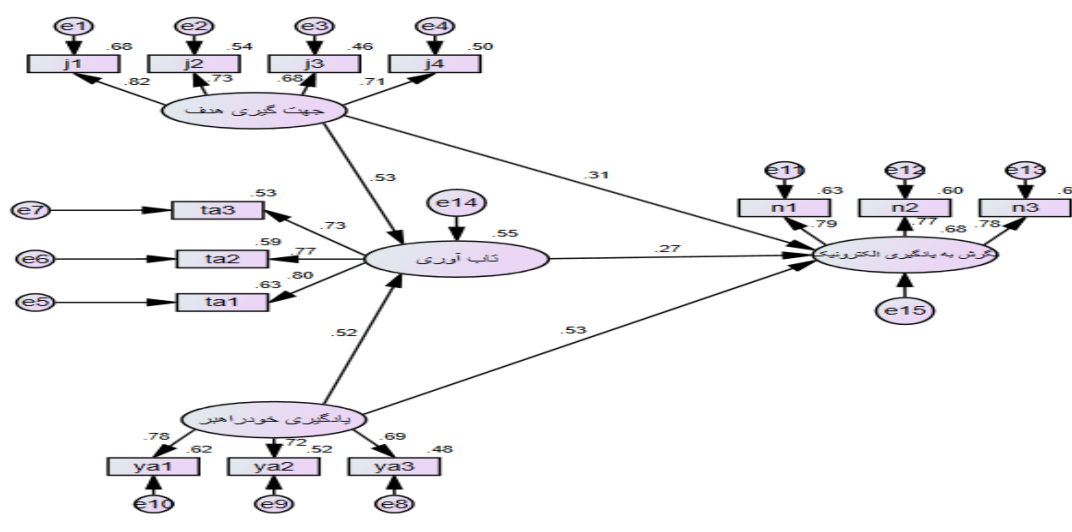
جدول ۱. نتایج همبستگی و ویژگی های توصیفی متغیرهای پژوهش

| متغیر        | ۱      | ۲      | ۳      | ۴      | ۵      | ۶      | ۷      | ۸      | ۹      | ۱۰     | ۱۱     | ۱۲     | ۱۳    |
|--------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|
| خودمدیریتی   |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |       |
| خودکنترلی    | ۰/۵۶** |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |       |
| انگیزش       | ۰/۵۵** | ۰/۴۸** |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        |       |
| تسلط گرایشی  | ۰/۰۳   | ۰/۰۵   | ۰/۰۷   |        |        |        |        |        |        |        |        |        |       |
| تسلط اجتماعی | ۰/۰۲   | ۰/۰۶   | ۰/۰۹   | ۰/۶۱** |        |        |        |        |        |        |        |        |       |
| عمل گرایشی   | ۰/۰۴   | ۰/۰۸   | ۰/۰۴   | ۰/۵۵** | ۰/۴۹** |        |        |        |        |        |        |        |       |
| عمل اجتماعی  | ۰/۰۴   | ۰/۰۲   | ۰/۰۶   | ۰/۵۷** | ۰/۴۹** | ۰/۵۲** |        |        |        |        |        |        |       |
| مهارت ارتباط | ۰/۳۶** | ۰/۳۲** | ۰/۲۶** | ۰/۳۹** | ۰/۳۴** | ۰/۲۸** | ۰/۳۱** |        |        |        |        |        |       |
| آینده محوری  | ۰/۳۰** | ۰/۳۰** | ۰/۲۸** | ۰/۳۲** | ۰/۲۳** | ۰/۱۹** | ۰/۲۷** | ۰/۶۰** |        |        |        |        |       |
| مسئله محوری  | ۰/۲۷** | ۰/۲۸** | ۰/۲۲** | ۰/۳۵** | ۰/۲۸** | ۰/۱۹** | ۰/۳۳** | ۰/۵۶** | ۰/۵۸** |        |        |        |       |
| درک فواید    | ۰/۴۲** | ۰/۳۶** | ۰/۳۶** | ۰/۳۱** | ۰/۲۹** | ۰/۱۹** | ۰/۳۰** | ۰/۴۵** | ۰/۴۱** | ۰/۴۳** |        |        |       |
| درک کاربرد   | ۰/۴۱** | ۰/۴۰** | ۰/۳۳** | ۰/۳۴** | ۰/۲۳** | ۰/۱۳** | ۰/۲۸** | ۰/۳۸** | ۰/۴۳** | ۰/۳۸** | ۰/۶۲** |        |       |
| نگرش کاربرد  | ۰/۳۹** | ۰/۳۹** | ۰/۳۶** | ۰/۳۰** | ۰/۲۶** | ۰/۱۷** | ۰/۲۶** | ۰/۴۸** | ۰/۴۶** | ۰/۳۸** | ۰/۶۱** | ۰/۶۰** |       |
| میانگین      | ۶۰/۰۸  | ۴۱/۹۸  | ۶۰/۶۸  | ۱۵/۵۳  | ۱۴/۷۳  | ۱۶/۰۹  | ۱۴/۲۹  | ۴۷/۸۲  | ۳۵/۲۹  | ۱۹/۷۵  | ۱۹/۷۰  | ۱۸/۹۶  | ۱۷/۰۸ |
| انحراف معیار | ۸/۷۷   | ۵/۵۴   | ۶/۱۱   | ۳/۷۵   | ۳/۸۴   | ۳/۷۸   | ۴/۴۹   | ۹/۵۷   | ۸/۷۱   | ۵/۱۱   | ۳/۷۳   | ۳/۷۲   | ۲/۷۷  |
| کجی          | ۰/۰۶   | ۰/۰۳   | ۰/۰۷   | ۰/۱۰   | ۰/۰۱   | ۰/۰۱   | ۰/۰۳   | ۰/۲۰   | ۰/۰۵   | ۰/۱۱   | -۰/۴۸  | -۰/۱۶  | -۰/۰۵ |
| کشیدگی       | ۰/۰۲   | -۰/۴۸  | -۰/۰۱  | -۰/۳۵  | -۰/۰۷  | ۰/۰۴   | -۰/۶۰  | ۰/۲۳   | -۰/۰۸  | ۰/۱۵   | -۰/۳۲  | -۰/۳۱  | -۰/۰۲ |

\*\*P<۰/۰۱ \* P<۰/۰۵

همان گونه که نتایج جدول ۱ نشان می دهد صرفاً بین دو متغیر یادگیری خودراهبر و جهت گیری هدف همبستگی معناداری وجود نداشت (P>۰/۰۵). اما بین همه متغیرهای دیگر پژوهش همبستگی معناداری وجود داشت (P<۰/۰۱). پیش از تحلیل داده ها مفروضه های نرمال بودن متغیرهای پژوهش، عدم هم خطی بودن و استقلال منابع خطا بررسی شد. همان گونه که جدول ۱ نشان می دهد میزان چولگی و کشیدگی متغیرها بین ۲- و ۲+ به دست آمد (کلاسن، ۲۰۲۳). از این رو پیش فرض نرمال بودن داده ها رعایت شد. پیش فرض هم خطی

بودن متغیرها نیز رعایت شد. زیرا میزان شاخص آماره تحمل برای همه متغیرها بالاتر از  $0/1$  و میزان شاخص تورم واریانس از  $10$  کم‌تر بود. برای بررسی پیش‌فرض استقلال منابع خطای متغیرها از شاخص دوربین-واتسون استفاده شد. این پیش‌فرض نیز محقق شد. زیرا مقدار دوربین-واتسون محاسبه شده ( $1/89$ ) در بین دو حد بحرانی ( $1/5 - 2/5$ ) قرار داشت. بنابراین استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری بلا مانع بود. در شکل ۱ مدل فرضی پژوهش ارائه شده است.



شکل ۱. مدل نهایی پژوهشی

همان‌گونه که شکل ۱ نشان می‌دهد مسیرها و ضرایب استاندارد مربوط به مدل فرضی رابطه جهت‌گیری هدف و یادگیری خود راهبر به عنوان متغیرهای برون‌زا و نگرش به یادگیری الکترونیکی با میانجیگری تاب‌آوری تحصیلی را نشان می‌دهد. همچنین نتایج نشان داد که بین جهت‌گیری هدف با تاب‌آوری تحصیلی و نگرش به یادگیری الکترونیکی ارتباط معناداری وجود دارد ( $P < 0/01$ ). همچنین بین یادگیری خودراهبر با تاب‌آوری و نگرش به یادگیری الکترونیکی ارتباط مستقیم و معناداری وجود دارد ( $P < 0/01$ ). از طرفی تاب‌آوری تحصیلی در ارتباط بین جهت‌گیری هدف و یادگیری خودراهبر با نگرش به یادگیری الکترونیکی نقش مانجی معناداری داشت ( $P < 0/01$ ) که در جدول ۳ و ۴ گزارش شده است.

جدول ۳. نتایج بتای استاندارد مستقیم متغیرهای پژوهش

| متغیر برون‌زا               | متغیر درون‌زا              | ضرایب غیر استاندارد | ضرایب استاندارد | S.E. | C.R. | P     |
|-----------------------------|----------------------------|---------------------|-----------------|------|------|-------|
| جهت‌گیری هدفمند الکترونیکی  | نگرش به یادگیری الکترونیکی | ۰/۳۸                | ۰/۳۱            | ۰/۰۸ | ۳/۷۴ | ۰/۰۰۱ |
| جهت‌گیری هدفمند الکترونیکی  | تاب‌آوری                   | ۰/۷۶                | ۰/۵۳            | ۰/۱۷ | ۷/۴۵ | ۰/۰۰۱ |
| یادگیری خودراهبر الکترونیکی | نگرش به یادگیری الکترونیکی | ۰/۸۱                | ۰/۵۲            | ۰/۰۶ | ۵/۲۵ | ۰/۰۰۱ |
| یادگیری خودراهبر الکترونیکی | تاب‌آوری                   | ۰/۷۴                | ۰/۵۳            | ۰/۱۴ | ۶/۶۹ | ۰/۰۰۱ |
| تاب‌آوری الکترونیکی         | نگرش به یادگیری الکترونیکی | ۰/۴۳                | ۰/۲۷            | ۰/۰۴ | ۲/۵۴ | ۰/۰۱  |

همان گونه که جدول ۳ نشان می دهد میزان رابطه مستقیم جهت گیری هدفمند با تاب آوری و نگرش به یادگیری الکترونیکی به ترتیب برابر با ۰/۵۳ و ۰/۳۱ بود که از لحاظ آماری معنادار بود ( $P < ۰/۰۱$ ). رابطه مستقیم یادگیری خودراهبر با تاب آوری و نگرش به یادگیری الکترونیکی به ترتیب برابر با ۰/۵۲ و ۰/۵۳ بود که از نظر آماری معنادار بود ( $P < ۰/۰۱$ ). همچنین رابطه مستقیم تاب آوری با نگرش به یادگیری الکترونیکی برابر با ۰/۲۷ به دست آمد که این رابطه معنادار بود ( $P < ۰/۰۱$ ). نتایج ضریب استاندارد غیرمستقیم در جدول ۳ نشان داده شده است. در ادامه در جدول ۴. نتایج روابط غیرمستقیم متغیرهای جهت گیری هدفمند و یادگیری خودراهبر به عنوان متغیرهای برونزا و نگرش به یادگیری الکترونیکی به عنوان متغیر درونزا با میانجیگری تاب آوری ارائه شده است.

جدل ۴. نتایج روابط غیرمستقیم

| متغیر برونزا     | میانجی   | متغیر درونزا               | B    | حد بالای بوت | حد پایین بوت | P    |
|------------------|----------|----------------------------|------|--------------|--------------|------|
| جهت گیری هدفمند  | تاب آوری | نگرش به یادگیری الکترونیکی | ۰/۱۴ | ۰/۲۳         | ۰/۰۹         | ۰/۰۱ |
| یادگیری خودراهبر | تاب آوری | نگرش به یادگیری الکترونیکی | ۰/۱۳ | ۰/۲۱         | ۰/۰۸         | ۰/۰۱ |

همان گونه که نتایج جدول ۴. نشان می دهد رابطه غیر مستقیم جهت گیری هدفمند و یادگیری خودراهبر با نقش میانجی تاب آوری با نگرش به یادگیری الکترونیکی به ترتیب برابر با ۰/۱۴ و ۰/۱۳ به دست آمد که از لحاظ آماری معنادار بود ( $P < ۰/۰۰۱$ ). به این معنا که افزایش یادگیری خودراهبر و جهت گیری هدفمند با افزایش تاب آوری و نگرش یادگیری الکترونیکی همراه است و همچنین استفاده بیش تر از تاب آوری سبب افزایش و بهبود نگرش یادگیری الکترونیکی می شود.

جدول ۵. شاخص های برازندگی مدل

| شاخص برازش     | X <sup>2</sup> /DF | Df | RMSEA | GFI   | AGFI  | IFI   | CFI   | TLI   | RFI   | P    |
|----------------|--------------------|----|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|
| مدل            | ۱/۰۶               | ۶۰ | ۰/۰۱۶ | ۰/۹۶  | ۰/۹۴  | ۰/۹۹  | ۰/۹۹  | ۰/۹۹  | ۰/۹۴  | ۰/۰۳ |
| ارزش قابل قبول | <۳                 |    | <۰/۰۸ | >۰/۹۰ | >۰/۹۰ | >۰/۹۰ | >۰/۹۰ | >۰/۹۰ | >۰/۹۰ |      |

شاخص های برازش جدول شماره ۵ نشان دهنده برازش مطلوب مدل نهایی پژوهش است. شاخص تناسب مقایسه ای (CFI) نشان دهنده برازش مدل نسبت به استقلال است که میزان بالاتر از ۰/۹۰ بیانگر برازش مدل است. با توجه به میزان ۰/۹۹ که در پژوهش حاضر به دست آمد می توان گفت که مدل دارای برازش است. شاخص تاکر-لوییس (TLI) مشابه شاخص CFI است اما پیچیدگی مدل را مدنظر قرار می دهد که میزان آن در پژوهش حاضر برابر با ۰/۹۹ بود و نشان دهنده برازش مدل است. شاخص AGFI نیکویی برازش تعدیل شده نسبت به واریانس محاسبه شده توسط کوواریانس تخمینی جمعیت است که میزان آن در پژوهش حاضر ۰/۹۴ به دست آمد و بیانگر برازش مدل است. شاخص تناسب افزایشی (IFI) شاخص تناسب هنجار (NFI) را برای اندازه نمونه و درجات آزادی تنظیم می کند. میزان بیش از ۰/۹۰ در این شاخص تناسب خوبی است که با توجه به میزان ۰/۹۹ که در این مدل به دست آمده نشان دهنده برازش مدل است. شاخص ریشه میانگین مربعات خطای تقریب (RMSEA) یک شاخص تعدیل شده با صرفه جویی است. مقدار این شاخص چنانچه کم تر از ۰/۰۸ باشد نشان دهنده برازش مدل است و در این مدل میزان آن ۰/۰۱۶ محاسبه شد که بیانگر برازش مدل است.

## بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه بین جهت گیری هدفمند، یادگیری خودراهبر و نگرش به یادگیری الکترونیکی با نقش میانجی تاب آوری تحصیلی در دانشجویان انجام گرفت. یافته های پژوهش نشان داد که تاب آوری تحصیلی رابطه معناداری با نگرش به یادگیری الکترونیکی در دانشجویان دارد. این یافته با پژوهش جی (۲۰۲۵)، الاتر و همکاران (۲۰۲۴) آگاسیستی و لونگوباردی (۲۰۱۷) و شنگیو و

همکاران (۲۰۲۴) همسو است. این یافته را براساس دیدگاه جی (۲۰۲۵) این‌گونه می‌توان تبیین کرد که اساساً تاب‌آوری تحصیلی بیانگر میزان ظرفیت افراد جهت غلبه بر مشکلات حاد و مزمنی است در فرایند تحصیلی به وجود می‌آید. دانشجویان با تاب‌آوری تحصیلی بالا چالش‌های دانشگاهی در مسیر یادگیری را نه به عنوان یک خطر بلکه به عنوان مسیری برای یادگیری جدید در نظر می‌گیرند. از این‌رو به جای راه‌کارهایی از جمله اجتناب، تلاش می‌کنند با موقعیت جدید سازگاری شوند. همچنین یادگیرندگان با تاب‌آوری تحصیلی بالا معمولاً اشتیاق بالایی نسبت به یادگیری دارند و کنجکاوی برای یادگیری مطالب نو باعث می‌شود که دشواری‌های یادگیری و مواجهه شدن با شرایط جدید را زودتر بپذیرند. از این‌رو دیدگاه‌ها آن‌ها نسبت به یادگیری الکترونیکی زودتر تعدیل می‌شود (جی، ۲۰۲۵).

یافته دیگر پژوهش نشان داد که یادگیری خودراهبر با نگرش به یادگیری الکترونیکی رابطه معناداری دارد. این یافته با نتایج لی و چانگ (۲۰۲۵)، بانکر (۲۰۲۱)، جونیان و اسرپاراناسومی (۲۰۲۴) و ال-عدوان و همکاران (۲۰۲۲) همسو بود. این یافته را براساس دیدگاه لی و چانگ (۲۰۲۵) این‌گونه می‌توان تبیین کرد که اساساً یادگیری خودراهبر با افزایش انگیزه و میل به استقلال برای یادگیری همراه است. از این‌رو فرد در شرایط یادگیری مطالب آموزشی از جمله یادگیری الکترونیکی، فارغ از هرگونه دشواری مسائل و چالش‌ها را به شکل سازگارانه‌ای مدیریت می‌کند. برای این افراد موقعیت‌های جدید یادگیری به عنوان روشی نو برای فهم و درک مطالب تلقی می‌شود که این موضوع با نوعی گشودگی و پذیرایی به یادگیری همراه است. همچنین از دیدگاه بانکر (۲۰۲۱) یادگیری مطالب آموزشی به شکل الکترونیکی نیازمند نوعی خوداتکایی و پشتکار یادگیرنده است. از طرف دیگر یادگیری خودراهبر به دانشجویان این امکان را می‌دهد که به طور مستقل و با کنترل بیشتری بر فرآیند یادگیری و اهداف آموزشی تسلط یابند. این توانایی در شرایط یادگیری الکترونیکی به آن‌ها اجازه می‌دهد تا با چالش‌ها و موانع موجود در یادگیری الکترونیکی مقابله کنند و در نتیجه، نگرش مثبت‌تری نسبت به این نوع یادگیری پیدا کنند (ال-عدوان و همکاران، ۲۰۲۲).

همچنین، یکی دیگر از یافته‌های پژوهش نشان داد که جهت‌گیری هدفمند با بهبود نگرش یادگیری الکترونیکی در دانشجویان همراه است. این یافته با نتایج بیک و چو (۲۰۲۴)، یو و کیم (۲۰۲۴) و آلت و همکاران (۲۰۲۳) همسو است. این یافته را براساس پژوهش بیک و چو (۲۰۲۴) این‌گونه می‌توان تبیین کرد که اساساً یادگیری الکترونیکی به دلیل ماهیت غیرحضوری ممکن است با ابهام و سردرگمی همراه باشد. از طرف دیگر افراد با جهت‌گیری هدفمند به جای این که بر مشکلات فرایند یادگیری تمرکز داشته باشد بر محتوای یادگیری و اشتیاق به یادگیری تمرکز دارند. آن‌چه که برای آن‌ها از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است محتوای یادگیری است نه مشکلات فرایند یادگیری که در جریان آموزش به وجود می‌آید. آن‌ها مشکلات یادگیری الکترونیکی را موقت می‌دانند که با گذر زمان و کسب تجربه کاهش می‌یابد. از این‌رو نسبت به یادگیری الکترونیکی نگرش سازنده و مثبتی دارند که بر آن‌ها فرصت یادگیری مطالب نو را فراهم می‌کند. همچنین براساس مطالعه یو و کیم (۲۰۲۴) جهت‌گیری هدفمند با افزایش احساس خودکارآمدی معمولاً اضطراب یادگیری در محیط الکترونیکی را در یادگیرندگان کاهش می‌دهد. این کاهش اضطراب با افزایش احساس تسلط در فرایند یادگیری و در نتیجه بهبود دیدگاه فرد نسبت به یادگیری الکترونیکی همراه است. همچنین افزایش انگیزه برای دستیابی به اهداف یادگیری معمولاً با افزایش دقت و صرف زمان بیشتر برای یادگیری در محیط الکترونیکی همراه است که خود این موضوعات به مرور منجر به بهبود نگرش فرد نسبت به یادگیری الکترونیکی می‌شود (بیک و چو، ۲۰۲۴).

یافته دیگر پژوهش نشان داد که یادگیری خودراهبر با نقش میانجی تاب‌آوری تحصیلی به شکل معناداری با نگرش به یادگیری الکترونیکی رابطه دارد. این یافته با نتایج جونیان و اسرپاراناسومی (۲۰۲۴)، وانگ و همکاران (۲۰۲۴)، جی (۲۰۲۵) و اویسی و نصرتی‌نیا (۲۰۲۰) همسو بود. این یافته را براساس نتایج مطالعه وانگ و همکاران (۲۰۲۴) این‌گونه می‌توان تبیین کرد که یادگیری خودراهبر عوامل شناختی، رفتاری، هیجانی و حتی اجتماعی فرد در موقعیت‌های گوناگون را در بر می‌گیرد و شامل برنامه‌ریزی، نظارت، تصحیح نوشتن، راهبردهای شناختی-هیجانی و خودآگاهی است. از طرفی این اتکایی به توانایی و اعتماد به نفس معمولاً با افزایش بردباری و تاب‌آوری در مسیر یادگیری همراه است، از این‌رو نگرش فرد به یادگیری موضوعات جدید و روش‌های یادگیری نوین نه به عنوان یک تهدید بلکه به عنوان فرایندی برای افزایش آگاهی و دانش همراه است. همچنین مطابق یافته‌های جونیان و اسرپاراناسومی (۲۰۲۴) یادگیری خود راهبر می‌تواند به تقویت مهارت‌های خودتنظیمی در دانشجویان کمک کند. این مهارت‌ها، شامل برنامه‌ریزی، تنظیم اهداف و پیگیری پیشرفت که برای تقویت تاب‌آوری تحصیلی ضروری هستند. دانشجویانی که به‌طور فعال و مستقل یاد می‌گیرند، به‌طور طبیعی در مواجهه با چالش‌های تحصیلی، توانایی بیشتری برای یافتن راه‌حل‌های مؤثر خواهند داشت. این توانایی در خودتنظیمی، به‌عنوان یک ویژگی تاب‌آوری، به ایجاد نگرش مثبت نسبت به یادگیری الکترونیکی کمک می‌کند (جونیان و اسرپاراناسومی، ۲۰۲۴).

در نهایت یافته‌های پژوهش نشان داد که جهت‌گیری هدفمند با نقش میانجی تاب‌آوری تحصیلی به شکل معناداری با نگرش به یادگیری الکترونیکی رابطه دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های بیک و چو (۲۰۲۴)، یو و همکاران (۲۰۲۴) و آلت و همکاران (۲۰۲۳) همسو است. این یافته را براساس نتایج بیک و چو (۲۰۲۴) این‌گونه می‌توان تبیین کرد که اساساً تاب‌آوری دارای دو بعد بسیار مهم از جمله داشتن نگرش مساله‌محور و دیگری نگرش مثبت است که یک مولفه انگیزشی-هیجانی است و نقش مهمی در زمینه یادگیری و پیشرفت تحصیلی دارد. از طرف دیگر داشتن انگیزه لازم که یکی از مهم‌ترین موضوعات محوری رویکرد جهت‌گیری هدف و مداخلات مبتنی بر این رویکرد است باعث می‌شود که فرد نگرانی از شکست را کنار بگذارد و حتی با وقوع شکست به دلیل داشتن هدف و انگیزه تلاش کند که در برابر چالش‌ها از خود تاب‌آوری نشان دهد. از طرف دیگر این افزایش انگیزه و تاب‌آوری منجر به بهبود نگرش یادگیری الکترونیکی می‌شود (بیک و چو، ۲۰۲۴). همچنین مطابق مطالعه یو و همکاران (۲۰۲۴)، جهت‌گیری هدفمند اساساً با نوعی آینده‌نگری مثبت در زمینه یادگیری همراه است، از این‌رو مواجهه با تکالیف آینده نه به عنوان منبعی از اضطراب بلکه به عنوان چالشی برای یادگیری تلقی می‌شود که حتی در شرایط ناکامی فرد با تاب‌آوری سعی در حل آن دارد. در نتیجه این تاب‌آوری تحصیلی با افزایش انگیزه و بهبود نگرش یادگیرنده نسبت به یادگیری همراه است (بیک و چو، ۲۰۲۴).

در مجموع یافته‌های این پژوهش نشان داد که یادگیری خودراهبر و جهت‌گیری هدفمند به شکل مستقیم، ارتباط معناداری با یادگیری الکترونیکی در دانشجویان دارد. همچنین تاب‌آوری تحصیلی نقش میانجی معناداری در ارتباط بین جهت‌گیری هدف و یادگیری خودراهبر با یادگیری الکترونیکی ایفا می‌کند. به عبارت دقیق‌تر تاب‌آوری تحصیلی نقش واسطه‌ای جزئی در این رابطه ایفا می‌کند و توانسته بخشی از واریانس مشترک بین یادگیری خودراهبر و جهت‌گیری هدف با یادگیری الکترونیکی را تبیین نماید.

باوجود یافته‌های بالا پژوهش حاضر دارای محدودیت‌هایی بود که هنگام تعمیم یافته‌ها بهتر است پژوهشگران به آن توجه داشته باشند از جمله این‌که نمونه این پژوهش صرفاً شامل دانشجویانی بود که به شکل در سترس انتخاب شده بودند. در بخش ویژگی‌های جمعیت-شناختی برای تشخیص سوء مصرف مواد و پیشینه اختلالات روانپزشکی از منابع خودگزارشی استفاده شد که نسبت به مصاحبه بالینی و دیگر روش‌های تشخیصی روشی دقیق نیست. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای خودگزارشی استفاده شد که موجب سوگیری ناخواسته در نتایج پژوهش می‌شود. در این پژوهش تاب‌آوری تحصیلی به عنوان متغیر میانجی در نظر گرفته شده است در صورتی که مولفه‌های دیگر در این پژوهش در نظر گرفته نشده است. در آخر این‌که پژوهش حاضر به شکل مقطعی انجام گرفت که نمی‌توان استنباط‌های علی دقیق در مورد آن داشت. از این‌رو پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده به بررسی طولی، استفاده از نمونه‌گیری تصادفی، در نظر گرفتن دیگر مولفه‌های روانشناختی و جمعیت‌های دیگر بپردازند. همچنین برای تشخیص مشکلات سوء مصرف مواد و اختلالات روانپزشکی از روش‌های دقیق‌تری از جمله مصاحبه بالینی استفاده شود.

## منابع

- حبیبی، ح؛ و خدایاری شوطی، س. (۱۳۹۴). ارتباط سواد اطلاعاتی و دسترسی به امکانات با نگرش به یادگیری الکترونیکی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی ارومیه. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۵(۲)، ۸-۱. <http://ijme.mui.ac.ir/article-1-3558-fa.html>
- ربانی، ز؛ و یوسفی، ف. (۱۳۹۱). بررسی نقش واسطه‌گری جهت‌گیری هدف در رابطه‌ی خودکارآمدی و ارزش تکلیف با انواع راهبردهای شناختی. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۶۳(۴)، ۴۹-۸۰. <https://doi.org/10.22099/jsli.2013.1576>
- سلطانی‌نژاد، م؛ آسیابی، م؛ و ادهمی، ب. (۱۳۹۲). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی. *فصلنامه اندیشه‌گیری تربیتی*، ۱۵(۵)، ۳۴-۱۶. [https://journals.atu.ac.ir/article\\_267.html](https://journals.atu.ac.ir/article_267.html)
- قاسمی، غ؛ یوسفی، ع؛ یارمحمدیان، م؛ و گردان شکن، م. (۱۳۹۰). هنجاریابی مقیاس یادگیری خودراهبر در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. *ویژمانه توسعه آموزش*، ۱۱(۹)، ۱۰۳۰-۱۰۳۹. <http://ijme.mui.ac.ir/article-1-1716-fa.html>
- Agasisti, T., & Longobardi, S. (2017). Equality of educational opportunities, schools' characteristics and resilient students: An empirical study of EU-15 countries using OECD-PISA 2009 data. *Social Indicators Research*, 134(3), 917-953. <https://doi.org/10.1007/s11205-016-1464-5>
- Al-Adwan, A. S., Nofal, M., Akram, H., Albelbisi, N. A., & Al-Okaily, M. (2022). Towards a Sustainable Adoption of E-Learning Systems: The Role of Self-Directed Learning. *Journal of Information Technology Education: Research*, 21(3), 37-43. <https://doi.org/10.28945/4980>

- Alt, D., Weinberger, A., Heinrichs, K., & Naamati-Schneider, L. (2023). The role of goal orientations and learning approaches in explaining digital concept mapping utilization in problem-based learning. *Current Psychology*, 42(17), 14175-14190. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02613-7>
- Bankar, M. A. (2021). Self Directed Learning Behaviour-Impact of E-Learning Activity on Students. *Journal of Clinical & Diagnostic Research*, 15(1), 15-23. <https://doi.org/10.7860/JCDR/2021/46274.14419>
- Beik, A., & Cho, Y. (2024). Effects of goal orientation on online learning: A meta-analysis of differences in Korea and US. *Current Psychology*, 43(2), 1496-1506. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04389-4>
- Elattar, N. F., Zaki, H. N., & Barakat, M. M. (2024). Effect of Online Learning on Psychological Wellbeing, Academic Resilience, and self-efficacy of students during COVID-19 pandemic. *Zagazig Nursing Journal*, 20(1), 314-331. <https://www.scienceopen.com/document?vid=b6e9946f-4537-41df-978a-10f30c7743ac>
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology*, 80(3), 501. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
- Fisher, M., King, J., & Tague, G. (2001). Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse education today*, 21(7), 516-525. <https://doi.org/10.1054/nedt.2001.0589>
- Ge, D. (2025). Resilience and online learning emotional engagement among college students in the digital age: a perspective based on self-regulated learning theory. *BMC psychology*, 13(1), 326. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02631-1>
- Hoffman, R. L., Hudak-Rosander, C., Datta, J., Morris, J. B., & Kelz, R. R. (2014). Goal orientation in surgical residents: a study of the motivation behind learning. *Journal of Surgical Research*, 190(2), 451-456. <https://doi.org/10.1016/j.jss.2014.01.005>
- JUNYAN, H., & Sriarunasmee, J. (2024). THE DEVELOPMENT OF A BLENDED LEARNING MODEL USING THE PRODUCTION-ORIENTED APPROACH TO IMPROVE THE SELF-DIRECTED LEARNING ABILITY OF FACULTY OF CHINESE LANGUAGE AND LITERATURE UNDERGRADUATE STUDENTS IN CHINA. Srinakharinwirot University. <https://doi.org/10.52783/tjpt.v45.i02.5993>
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*: Guilford publications.
- Lee, D.-C., & Chang, C.-Y. (2025). Evaluating self-directed learning competencies in digital learning environments: A meta-analysis. *Education and Information Technologies*, 30(6), 6847-6868. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13083>
- Liu, Q., Du, X., & Lu, H. (2023). Teacher support and learning engagement of EFL learners: The mediating role of self-efficacy and achievement goal orientation. *Current Psychology*, 42(4), 2619-2635. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-04043-5>
- Oveisi, M., Nosratinia, Mania. (2019). The Relationship among EFL Learners' Self-Directed Learning, Resilience, and Willingness to Communicate. *Journal of Language and Translation*, 9(4), 77-91. <https://doi.org/20.1001.1.20088590.2019.9.4.6.0>
- Samuels, W. E. (2004). Development of a non-intellective measure of academic success: Towards the quantification of resilience. The University of Texas at Arlington.
- Sanova, A., Bakar, A., Afrida, A., Kurniawan, D. A., & Aldila, F. T. (2022). Digital literacy on the use of e-module towards students' self-directed learning on learning process and outcomes evaluation courses. *JPI (Jurnal Pendidikan Indonesia)*, 11(1), 154-164. <https://doi.org/10.23887/jpi-undiksha.v11i1.36509>
- Shengyao, Y., Salarzadeh Jenatabadi, H., Mengshi, Y., Minqin, C., Xuefen, L., & Mustafa, Z. (2024). Academic resilience, self-efficacy, and motivation: the role of parenting style. *Scientific reports*, 14(1), 55-71. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-55530-7>
- Sondakh, J. J., Asaloei, S. I., & Werang, B. R. (2023). Student behavioural intentions to use eLearning system in Indonesian higher education during the COVID-19 pandemic: A structural equation model. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 20(5), 1-22. <https://doi.org/10.53761/1.20.5.08>
- Suárez-Álvarez, J., Fernández-Alonso, R., García-Crespo, F. J., & Muñiz, J. (2022). El uso de las nuevas tecnologías en las evaluaciones educativas: La lectura en un mundo digital. *Papeles del Psicólogo*, 43(1), 36-47. <https://dx.doi.org/10.23923/pap.psicol.2986>
- Wang, J., Zhou, H., Chen, S., Tong, H., & Yang, Y. (2024). How teachers support secondary school students to become self-regulated learners in technology-enhanced language learning. *System*, 12(3), 1033-41. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103313>
- Wang, H., & Patterson, M. M. (2025). Academic resilience in learning English as a foreign language: Relations to classroom climate and beliefs about language learning. *Studies in Educational Evaluation*, 87(5), 35-47. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2025.101517>
- Yoo, S. J., Kim, S., & Seo, Y. K. (2024). The effect of Korean students' goal orientations on engagement in synchronous online classes *Research Handbook on Student Engagement in Higher Education*. 11(3), 365-379. <https://doi.org/10.4337/9781035314294.00036>